

O global e o local nos processos de prescrição e realização do currículo e na promoção do *conhecimento universal*. O caso da Universidade de Cabo Verde\*

Bartolomeu L. Varela

Universidade de Cabo Verde

bartolomeu.varela@adm.unicv.edu.cv

## Resumo:

Na abordagem da problemática do currículo e do seu desenvolvimento no contexto do ensino superior, tem-se enfatizado a centralidade do conhecimento científico, com a consequente tradução do global e do local na produção científica, bem como nas prescrições e nas práticas curriculares.

Entretanto, a tendência para, à escala internacional, prevalecerem lógicas hegemónicas e mercadológicas na prescrição e aferição do conhecimento válido, e a existência de gritantes assimetrias entre os países *centrais* e da *periferia* na produção científica constituem sérios desafios na promoção de uma educação e de um ensino superior pautados por perspetivas contra-hegemónicas e humanistas.

No entanto, não é suficiente a denúncia do hegemonismo científico e curricular, nem mesmo a reivindicação, a nível dos discursos, quer de um maior protagonismo dos países periféricos na promoção do património mundial do conhecimento, quer de uma mais efetiva autonomia das universidades na conceção dos currículos e projetos de formação.

Nesta conferência, sustenta-se que não só é possível aliar-se o global e o local nos processos de formulação das opções curriculares e dos projetos de formação, mediante a instauração de lógicas idiossincráticas, democráticas e emancipadoras na tradução do desígnio nacional de desenvolvimento dos países da periferia, como existe um vasto potencial de oportunidades de inovação, adaptação e recriação do currículo no contexto das atividades académicas, com a consequente promoção das epistemologias dos referidos países, como contribuição para a valorização do património universal do conhecimento.

Palavras-chave: ensino superior, hegemonismo curricular, emancipação, epistemologias da periferia.

---

\* Texto da Conferência proferida no XI Colóquio sobre Questões Curriculares, VI Colóquio Luso-Brasileiro & I Colóquio Luso-Afro-Brasileiro Sobre Questões Curriculares: Universidade do Minho, Braga, 18 a 20 de Setembro de 2014. In: MORGADO, J. C.; MENDES, G.; MOREIRA, A. F.; PACHECO, J. (2015), orgs. Currículo, Internacionalização, Cosmopolitismo. Desafios contemporâneos em Contextos Luso-Afro-Brasileiros, Vols 1 e 2: 47-64. Santo Tirso: De FACTO Editores

## 1. A globalização e a educação: tendências e desafios no ensino superior

Ao falar-se dos desafios atuais da educação e do ensino superior, tem sido recorrente a abordagem do processo de globalização e, em particular, de seus efeitos a nível das instituições educativas, incluindo, em especial, as universidades. Acontece que a globalização, longe ser uma realidade homogênea, apresenta-se como um processo complexo, em que se evidenciam duas principais formas de manifestação - a de cosmopolitismo mercantilizado, consumista e hegemónico e a de seu contrário, ou seja, o cosmopolitismo contra-hegemónico, de feição democrática e solidária, que Estevão (2011, p.19) prefere chamar de “*cosmopoliticidade democrática*” -, ainda que a primeira tenda a sobrepor-se, mercê de vários fatores, de entre os quais relevam os interesses económicos, geopolíticos e outros, dominantes, à escala internacional, regional ou de cada estado-nação.

Na esfera educacional e, designadamente, no campo do currículo, a globalização repercute-se, igualmente, de modo diferenciado, ainda que seja aparentemente consensual o reconhecimento do papel decisivo da educação na viabilização dos projetos de sociedade subjacentes às duas tendências assinaladas. Assim se explica que a educação, do ensino básico ao superior, tenha vindo a tornar-se, progressivamente, “um tema central nos debates políticos, a nível nacional e internacional” (Teodoro, 2003, p.13).

No quadro desses debates, importa elucidar a relação entre o global e o local na prescrição e na realização do currículo, questão que mantém a sua pertinência independentemente das perspetivas de globalização (hegemónica ou solidária) que prevalecem num dado contexto, posto que ambas, ainda que com visões e opções diferenciadas, reservam um determinado papel aos estados nacionais, às academias e bem assim aos professores e alunos nos processos de formação. Efetivamente, e tal como refere Hall (2006, p. 77):

“Há juntamente com o impacto do “global”, um novo interesse pelo local (...). Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e “o local”.

Se, *a priori*, a perspetiva de internacionalização solidária e emancipadora da educação e, em particular, do ensino superior coloca maior ênfase na tradução da realidade, da idiossincrasia e das especificidades nacionais e locais no âmbito processo de desenvolvimento curricular, não parece, tampouco, que os estados, as academias, os professores e demais agentes devam considerar essa hipótese como um dado adquirido, sem necessidade de assumirem o necessário protagonismo nesse processo.

De resto, podem encontrar-se práticas e tendências híbridas ou mesmo dúbias no processo de internacionalização do ensino superior que requerem a necessária atenção, posto que tanto podem ser aproveitadas numa perspetiva inovadora e emancipadora como são igualmente suscetíveis de induzir práxis submetidas a lógicas hegemónicas. Assim, como exemplo desse hibridismo potencial, pode aludir-se à “europeização do currículo, que se estende a todos os níveis de ensino, embora mais na forma para o ensino superior” (Pacheco & Pereira, 2007, p.390), o que deixa espaço para que as universidades possam conceber e moldar os conteúdos curriculares sem abdicarem das suas funções essenciais ou simbólicas (Santos, 1994).

De igual modo, pode-se aludir à chamada *glocalização*, em que se defende a possibilidade de articular os dois níveis (global e local), aparentemente sem crises, em que o local se atrela ao global ou, pelo contrário, essa articulação se traduz no exacerbamento do local com algum afrouxamento do sentido nacional, como refere Hall (*Ibid*, p. 73):

“Alguns teóricos argumentam que o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, “acima” e “abaixo” do estado-nação. As identidades nacionais permanecem fortes (...), mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm-se tornado mais importantes”.

Preferimos, entretanto, neste texto, concentrar a nossa reflexão sobre a natureza e os desafios da internacionalização do ensino superior numa perspetiva hegemónica, por ser a que se nos apresenta com maior potencial de obliterar, condicionar ou enfraquecer “as territorialidades nacional, regional e local” (Pacheco & Vieira, 2006, p.95), ou seja, a atuação das entidades e dos agentes situados ao nível da macroestrutura educativa nacional e, em especial, a nível da meso e da microestrutura dos sistemas educativos, de entre os quais as academias, os professores e estudantes.

No âmbito do ensino superior, uma das características mais marcantes da globalização hegemónica tem sido a tentativa de condicionamento da autonomia da universidade, de modo a torná-la numa instituição submissa aos interesses imediatistas do mercado, mediante a oferta de cursos e projetos que configurem utilidades de curto prazo, em detrimento da assunção das suas funções essenciais, que se expressam na promoção da alta cultura e traduzem “a ideia de Universidade fundada na investigação livre e desinteressada e na unidade do saber” (Santos, 1994, p.165). Não têm faltando sequer tentativas para tornar a universidade, em larga medida, dispensável, e, como tal, suscetível de ser substituída por outras entidades, mais submissas ao poder público e económico, oriundas do próprio mercado.

A tendência para a universidade ser encarada como uma empresa e o ensino superior como mercadoria de consumo individual, mediante pressões oriundas do interior e do exterior do sistema de ensino superior (Magalhães (2004), tem sido objeto de críticas justificadas, que aqui não são retomadas, mas deve continuar a merecer uma vigilância crítica, em face das persistentes tentativas nesse sentido, sob formas subtis e aparentemente inofensivas, de que são exemplos certos “discursos sobre a eficácia, a qualidade, a excelência e a abordagem por competências, associadas aos desenvolvimento dos perfis necessários à inserção competitiva no mundo do trabalho” (Varela, 2013, p.2).

No entanto, a globalização hegemónica e de alta intensidade (Santos, 2005), que tende a prevalecer na definição da agenda internacional do ensino superior, longe de ser um fenómeno estratosférico, encontra aliados ou opositores nos diversos países, cujo peso na modelação das políticas e decisões curriculares varia em função da correlação de forças entre classes, grupos ou forças no campo político e económico. Daí que se deva submeter a uma análise crítica a tendência para se atribuir à globalização todas as responsabilidades pelos males de que possam padecer os sistemas educativos nos diversos países, numa espécie de álibi ou pretexto para os estados nacionais, as instituições e os agentes educativos se eximirem das responsabilidades que lhes concernem no âmbito dos processos de prescrição e realização das opções de política educativa e curricular. Na verdade, muitos dos problemas que afetam os países ditos do sul, nos diversos domínios ficam a dever-se, em vários casos, à captura ou “sequestro” do estado pós-colonial por novas elites, mais interessadas em servir-se do poder político, em benefício próprio, de grupos locais e ou de aliados externos, do que servir verdadeiramente as aspirações dos respetivos povos.

Impõe-se, outrossim, a necessária vigilância em relação a políticas de inserção em redes ou de partilha de conhecimento que, vinculando-se aos ditames do mercado e à ideologia da *accountability*, tendem a traduzir-se quer em “protocolos, diretivas, recomendações ou apelos à uniformização ou aproximação dos currículos do ensino superior” (Varela, 2013, p. 2), quer ainda em “propostas nacionais que interpretam e fidelizam reformas idênticas” (Pacheco & Varela, 2013, p.2), induzidas ora por modismos ou reformas viajantes (Steiner-Khamasi (2012), que não se sabe de onde vêm nem para onde vão, ora pelo alinhamento das elites locais decisoras com interesses hegemónicos.

Não sendo, pois, suficiente a denúncia do hegemonismo curricular que emerge de decisões e discursos internacionais, bem como dos ditames e interesses imediatistas do mercado, a reivindicação, a nível dos discursos sobre o currículo e a formação, designadamente nos países periféricos, de uma maior autonomia dos Estados e das universidades ou ainda de um maior protagonismo dos professores e dos estudantes na conceção e realização dos projetos de formação

tem toda a legitimidade, mas corre o risco da inutilidade se, do mesmo passo, tais entidades e agentes não aproveitarem, de forma consequente as oportunidades que se lhes oferecem no âmbito da operacionalização do currículo prescrito para uma abordagem reflexiva, emancipadora e significativa do ato pedagógico.

Na verdade, e como assinala Magalhães (2004, p. 344), “a emergência da globalização como fenómeno social e político não significa que as variações nacionais deixem de existir” ou que a pretendida cultura mundial e os seus modelos se apresentem de forma homogénea, posto que “as características de tipo transnacional não diluem as relações de poder entre países” e as soberanias estaduais, embora mitigadas, permanecem uma “importante arena de agência política”, tanto mais que a incorporação por um Estado de um dado modelo internacional pode ter um carácter meramente ritual, para que possa estar, aparentemente, em sintonia com os demais pares da comunidade internacional. Assim sendo, sustenta o autor, a assunção por um Estado de um lugar na ordem transnacional pode representar uma oportunidade para os estados desempenharem um papel no contexto global, procurando atuar o mais reflexivamente possível.

Efetivamente, o hegemonismo nas políticas e práticas de ensino superior não é necessariamente uma fatalidade (Pinar, 2006), pois existem muitas possibilidades de tradução da diversidade e das especificidades locais, sobretudo se atentarmos no facto de que o processo de tradução das políticas em práticas não é linear (Ball, 2009), isto é, não tem um carácter determinístico, o mesmo acontecendo no âmbito do processo de desenvolvimento curricular, entendido como um processo dinâmico que envolve vários atores ou agentes, situados a diversos níveis, etapas ou dimensões desse mesmo processo, desde a dimensão instituída à dimensão instituinte (Varela, 2011), sendo esta não apenas condicionada por aquela, mas, por seu turno, condicionante de todo o processo curricular.

Assim, no âmbito da realização do currículo, “existem espaços potenciais de reflexão, recriação e apropriação inovadora do currículo apresentado, em ordem a resgatar-se o sentido mais profundo da educação, que não visa formar autómatos mas indivíduos autónomos, cientes do seu papel social e capazes de se integrarem na vida ativa na perspetiva da sua realização pessoal, profissional e social” (Varela, 2013, p.9)

Na verdade, apesar de todo o aparato de controlo das escolas e universidades, é ilusório acreditar-se na viabilidade das políticas curriculares uniformemente definidas a nível das mega e macroestruturas (internacionais ou nacionais) sem ter em consideração os contextos regionais e locais, que se apresentam como “garantes da prossecução e realização daquelas políticas, através de dinâmicas de significação, interpretação e a recriação, que acabam por influenciar a sua implementação ao nível das instâncias escolares” (Varela, 2013, p.9).

Assim, a ligação entre os contextos global, nacional e local constitui uma exigência inelutável, dependendo essa correlação quer dos interesses predominantes no processo de definição das políticas a nível das mega e macroestruturas educacionais, quer da margem de autonomia e de inovação que for possível assumir-se ou conquistar-se em sede da modelação das meso e micropolíticas e, em particular, das práticas quotidianas de realização do currículo a nível das instituições de formação, envolvendo docentes e alunos.

Admitindo-se a possibilidade de uma abordagem interpretativa e inovadora do currículo, quer em sede da sua deliberação e prescrição, a nível dos órgãos centrais das universidades, fazendo uso da autonomia científica e pedagógica de que beneficiam, legalmente, quer a nível da sua operacionalização, no âmbito da liberdade de iniciativa e da inovação (epistemológica e metodológica) que é ainda possível assumir-se ao nível da relação pedagógica, permanece em aberto a questão de se se saber, em todo o caso, qual é o conhecimento que deve ser *curricularizado*, particularmente no atual contexto de internacionalização do ensino superior.

## **2. A centralidade do conhecimento no currículo do ensino superior e a problemática do *conhecimento universal* - articulação entre o global e o local**

Sendo pacífica a aceitação da centralidade do conhecimento no currículo escolar, não o é, contudo, a resposta que tem sido dada à questão central que serve de referência à formulação de qualquer teoria ou política do currículo, a saber: “que conhecimento deve ser ensinado”, ou melhor, “qual o conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo” (Silva, 2000, p. 13).

Com efeito, a prescrição do currículo, logo, do conhecimento válido, não é uma decisão neutral, estando antes em volta em polémicas, que traduzem visões, perspetivas e interesses diferenciados, ou mesmo antagónicos.

Em função de tais discussões e dos interesses em presença, as teorias curriculares posicionam-se de modo diferente acerca de questões como: “que conhecimentos devem ser lecionados e por que é que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser ensinados (Silva, *Ibid.*, p. 13); “o que é o conhecimento válido” e “o que deveríamos ensinar” (Young, 2010, p.17); “de quem é esse conhecimento” e “quem o selecionou” para ser ensinado (Apple, 1999, p.29); com que motivações ou interesses se fazem tais escolhas; para que serve o conhecimento escolar (ou seja, em que é que os alunos se devem tornar), etc.

Assim, embora tendo um referencial comum, ou seja, o conhecimento que, por ser considerado válido ou essencial, deve ser “*curricularizado*” (logo, ensinado, aprendido,

avaliado), as respostas diferenciadas a essas questões, bem patentes nas diferentes teorizações que têm procurado afirmar-se no campo do currículo, propugnando ou inspirando determinadas políticas e práxis educacionais, traduzem o quão diferenciado tem sido o entendimento, ainda que à escala de um dado país ou até de uma dada instituição universitária, sobre o perfil de formação adequado ao tipo de sociedade que se pretende construir

Uma fórmula aparentemente consensual de referencialização e legitimação do currículo e, alegadamente, suscetível de superar tais polémicas tem sido a defesa do *conhecimento universal* na perspetiva da ligação entre o global (universal) e o local. Efetivamente, como assinala Hall (2003, pp. 45-46), “hoje em dia, o meramente local e o global estão atados um ao outro, não porque este último seja o manejo local dos efeitos essencialmente globais, mas porque cada um é a condição de existência do outro”.

Acontece que o *conhecimento universal* é, em geral, encarado de forma superficial e acrítica, sem se cuidar de responder a algumas das questões, como: que é o conhecimento universal, qual o seu conteúdo, quem o decide e com que interesses, como é prescrito e como se expressa, qual o critério da sua validação, etc.

A esse respeito, podem ensaiar-se várias respostas, cada uma das quais não isenta de críticas. Uma possível resposta consistiria em considerar que é válido para ser *curricularizado* o *conhecimento universal* que seja científico, mas esta resposta encerra muitas questões: Não existe conhecimento válido fora do conhecimento dito universal ou até mesmo do conhecimento científico, que é produzido através da investigação? Quem define o que é a boa ciência ou o que deve ser tido por conhecimento científico? É possível falar-se na objetividade (na verdade) do conhecimento científico?

No campo académico, muito se tem escrito sobre estas e outras questões, que são, igualmente, objeto de diversos discursos e decisões no campo político. Assim, nas políticas e práticas de atuação de entidades governamentais e internacionais, continua-se, frequentemente, a assumir como conhecimento científico apenas ou essencialmente o produzido no âmbito das Ciências Naturais e das Ciências Exatas, subalternizando-se ou ignorando-se as Ciências Sociais e Humanas, a despeito dos inúmeros, graves e complexos problemas sociais com que se confrontam as sociedades hodiernas, inclusive em países capitalistas centrais. Bem o ilustram certos editais de candidatura que são publicados para efeitos de concessão de bolsas de formação avançada e financiamento de projetos de investigação.

Não poucas vezes, é tido por boa Ciência e até por *conhecimento universal* o conhecimento científico ocidental, com a subalternização de outras epistemologias, ou seja, do conhecimento científico produzido em outras regiões do globo. Mesmo no mundo ocidental,

tende a prevalecer o que Sousa Santos (2007) chama de pensamento abissal, que consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o da primeira linha divisória, constituído pela tríade ciência, filosofia e teologia, e o “do outro lado da linha”, que inclui os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas.

A visibilidade da ciência, da filosofia e da teologia assenta, segundo o autor, na invisibilidade das formas de conhecimento que, alegadamente, desaparecem como conhecimentos relevantes, por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. Entretanto, no campo do conhecimento, o pensamento abissal consiste na concessão à ciência moderna do monopólio da distinção universal entre o verdadeiro e o falso, retirando-se tal virtude ao pensamento restante (incluindo a filosofia e a teologia). O carácter exclusivo deste monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas científicas e não-científicas da verdade.

Contra o pensamento abissal, que caracteriza a ciência moderna ocidental, Santos (2008, p. 54) propugna a promoção da ecologia de saberes, o que implica a aceitação de que há outros conhecimentos válidos além do conhecimento científico (e do conhecimento científico *universal*) e, conseqüentemente, o incentivo do diálogo entre o saber que a universidade produz e outros saberes, como os leigos, populares, tradicionais, urbanos e camponeses, que circulam na sociedade e servem de base à criação de “comunidades epistémicas mais amplas”, com a emergência de um espaço de interconhecimento, onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir “sem ser exclusivamente na posição de aprendizes”, ou seja, como sujeitos e não meros objetos de investigação científica.

Não devendo limitar-se ao conhecimento produzido no mundo ocidental, importa que, fazendo jus à sua vocação universalista, as universidades investiguem as realidades e ou promovam o conhecimento de outras latitudes, nomeadamente as epistemologias do Sul (Santos, 2011), do mundo oriental, dos BRICS, etc., contribuindo, assim, para a valorização do património mundial da ciência e da cultura.

Entretanto, a produção e a difusão do conhecimento científico no contexto internacional processam-se com grandes assimetrias, justificando, assim, as vozes que clamam por uma nova ordem mundial no setor da ciência.

Efetivamente, o Relatório da Unesco sobre a Ciência em 2010 demonstra bem a enorme desigualdade de participação dos países na produção do conhecimento à escala universal, com uma fortíssima concentração da investigação nos países do Norte. Assim, segundo o relatório, os EUA, a UE e a China, o Japão e a Rússia, que, em conjunto, detêm cerca de 35% da



população mundial, possuem mais de três quartos dos investigadores do globo. “Em contraste, um país populoso como a Índia ainda representa apenas 2,2% do total mundial, e os continentes inteiros da América Latina e da África representam 3,5% e 2,2%, respetivamente” (UNESCO, 2010, pág.10).

Em relação aos países em desenvolvimento, assinala o Relatório que, embora a participação dos seus investigadores “tenha crescido de 30% em 2002 para 38% em 2007, dois terços desse crescimento podem ser atribuídos apenas à China” (Idem, p. 10).

A situação é particularmente dramática na África Subsariana, sobretudo se se atentar no facto de que 43 por cento das crianças não escolarizadas do mundo vivem nesta região, onde 38 milhões de crianças em idade de frequentar o ensino primário encontram-se, ainda, fora da escola (UNESCO, 2011), correspondendo a uma taxa de escolarização de 76% no ano de 2008 (ONU, 2010). Ora, quando, em muitos desses países, está ainda em causa o acesso ao nível mais elementar de ensino, compreende-se que seja insipiente a participação destes países, assim como da maioria dos países africanos, tanto no acesso ao ensino superior (Olukoshi e Zeleza, 2004) como na produção do conhecimento científico, que resulta largamente afetado pelas “condições engendradas pela crise política e socioeconómica que atravessa todo o continente” (Imam e Mama, 1994, p. 85) e se traduz numa “grave crise de sobrevivência” das universidades africanas (Olukoshi e Zeleza, *Ibid.*, p.602).

Considerando que, em larga medida, “os PALOP e, em geral, os países da periferia são apenas importadores forçados da ciência e tecnologia modernas” (Varela, 2004, p.15), posto que a sua produção científica e tecnológica é “muito residual” (*Ibid.*, p. 16), compreende-se que seja limitada a sua capacidade de influenciar a definição da agenda internacional de produção científica, que tende a ser prerrogativa de certos sectores do Ocidente.

Em tal contexto, o questionamento da ciência moderna ocidental como conhecimento válido e *universal* parece configurar uma discussão inoportuna face ao enorme desafio que se coloca, a curto prazo, aos países do Sul, designadamente os africanos, no campo da educação. Não sendo este o nosso entendimento, posto que as emergências do curto prazo devem ser equacionadas sem se perder a visão de longo prazo ou, dito de outro modo, “só o longo prazo justifica o curto prazo” (Santos (1994, p. 194), não é menos verdade que o acesso ao conhecimento ocidental, designadamente à produção científica das antigas metrópoles colonias, é, para os países da periferia, uma necessidade e, quiçá, uma condição *sine qua non* para o aumento da massa crítica suscetível de contribuir, em crescendo, para a promoção do património científico mundial, através de uma mais significativa e revelante produção do conhecimento científico sobre as respetivas realidades nacionais.

Na verdade, e como sustenta Varela (2008, p.23),

Apesar de ser o Norte quem estabelece a agenda internacional da ciência e seja necessária uma abordagem Sul/Sul no sentido de dar visibilidade ao trabalho de pesquisa aí feita, isso não significa que os saberes hegemónicos – incluindo os que as ciências da modernidade nos legaram – devem (...) ser, assim, simplesmente rejeitados, mas antes reapropriados no quadro de configurações intelectuais e científicas capazes de interrogar criticamente o seu eurocentrismo, centrocentrismo ou ocidentalismo

De forma algo paradoxal, se é notório o esforço dos países periféricos, nomeadamente os do Sul, em formar e treinar os seus cientistas e engenheiros, certo é que “os recém-formados têm tido dificuldades em encontrar colocações qualificadas ou condições de trabalho atraentes em seus países”, daí resultando uma expressiva migração de pesquisadores altamente qualificados do Sul para o Norte (UNESCO, *Ibid*, p.10). Assim, “dos 59 milhões de migrantes vivendo em países da OCDE, 20 milhões eram altamente qualificados” (*Ibid.*, p.11).

Baseando-se no registo de artigos efetuado pelo SCI (*Thomson Reuters Science Citation Index*), o Relatório da Unesco assinala que a participação da África nas publicações mundiais “aumentou em 25% entre 2002 e 2008”, mas tal aconteceu a partir de um patamar muito baixo, razão pela qual apenas atinge 2% do total mundial, sendo de notar que esse aumento “foi mais notável na África do Sul e no Magrebe” (*Ibid.*, p.13).

O Relatório regista, outrossim, os progressos registados no uso da Internet a nível mundial, designadamente a nível dos BRICs e de vários países em desenvolvimento, no Sul, facto que contribui “para a distribuição mundial da C&T, e, de modo mais amplo, para a geração de conhecimento” (*Ibid.*, p.18), não sendo, contudo, despidendo frisar-se que as barreiras linguísticas não deixam de condicionar seriamente o acesso ao conhecimento universal disponível.

A par da enorme variação dos índices de produção científica mundial, constata-se que são pouco expressivas as citações que os autores dos países do Sul fazem reciprocamente dos seus trabalhos, predominando as que fazem aos autores do Norte (América do Norte e Europa), sem que haja igual reciprocidade, como assinala Beigel (2013, p. 177), referindo-se a fontes internacionais de *cientometria* referentes à última década:

A América Latina cita autores asiáticos e africanos numa margem de 0% a 0,5% em todo o período, ao passo que em 2005 as menções a autores americanos alcançaram 56,2%. Em todo o período, a citação intrarregional diminuiu notavelmente. Outra constatação importante refere-se ao alto nível de citação endógena na América do Norte, que alcança 78,1% em 2005 e, juntamente com o aumento das citações de autores europeus no bloco euro-americano, concentra 98,5% do total de citações na América do Norte.

Outro facto que emerge da análise da produção científica no contexto internacional é a tendência crescente para a hegemonia da língua inglesa, que parece erigir-se como a língua

veicular do conhecimento válido. Considerando que, tal como referem Tsui e Tollefson (2007, p.1.), "a globalização é feita por duas ferramentas de mediação inseparáveis, a tecnologia e o Inglês", sendo as proficiências nestas ferramentas referidas como *globalliteracy skills* e, como tais, exigidas a diversos níveis do sistema educativo, e sendo certo que o Inglês vem-se afirmando como *globallanguage* (Spring, 2008) nos sistemas educativos, não é de se estranhar que esta língua ganhe cada vez maior proeminência no ensino superior e na produção científica. Não é este fato que se questiona, mas sim algum despreendimento que pode notar-se em relação à afirmação concomitante das línguas nacionais, para que a diglossia cultural a que se refere Moreira (2009), o diálogo intercultural e a comunicação científica entre as diversas regiões do globo se processem em bases mais equânimes e solidárias.

O que se verifica atualmente é que obras relevantes de autores portugueses, bem como espanhóis, brasileiros e de outras origens, praticamente não são citadas por autores anglófonos, por exemplo, da mesma área de conhecimento. Para que suas produções científicas tenham projeção internacional, vários autores sentem-se impelidos a publicá-las em língua inglesa, em vez de o fazerem nas respectivas línguas oficiais ou maternas. Como temos defendido (Varela, 2013), não sendo o caso para se insurgir contra a difusão da ciência em língua inglesa, à escala universal, posto que esta será, seguramente, uma das formas possíveis para se reduzir as assinaladas assimetrias na *cientometria* internacional, é caso, contudo, para se afirmar que na prossecução do desiderato de promover as epistemologias dos países da periferia há um longo caminho a ser percorrido, visto que, supostamente, tal aspiração não deve realizar-se em detrimento do imperativo de promover e salvaguardar as culturas e idiossincrasias nacionais e locais, de que as línguas são o veículo e uma forma de manifestação por excelência, além de constituírem importantes esteios para o desenvolvimento socioeconómico.

Por último, importa realçar a necessidade de se encarar a Ciência numa perspetiva teleológica e axiológica. Para que serve e a quem deve servir o conhecimento científico produzido à escala universal? Tal como refere um estudo da UNESCO publicado em 2003, os conhecimentos de C&T geraram aplicações que beneficiaram a humanidade de forma desigual, contribuindo "para o hiato existente entre os países industrializados e os em desenvolvimento" e, nalguns casos, "foram causa de degradação ambiental e fonte de desequilíbrios e exclusão social" (UNESCO, 2003, p. 12). Daí que faça sentido e mantenha atualidade a defesa pela UNESCO de uma "ciência para todos" ou da "democratização da ciência", com três objetivos essenciais:

- "aumentar o número de seres humanos que se beneficiam de forma direta do progresso das pesquisas de C&T, as quais devem dar prioridade às populações afetadas pela pobreza;
- expandir o acesso à ciência, entendida como um componente central da cultura;

- exercer controlo social sobre a C&T e sobre a orientação dada a ela, através da adoção de opções morais e políticas, consensuais e explícitas”.... (*Ibid.*, p.14).

Parece utópica a apologia de uma ciência associada à promoção de valores éticos suscetíveis de contribuir para o bem comum da humanidade. Mas, desde que o mundo é mundo, qual foi o progresso que se tornou tangível sem antes ter sido mera utopia? É caso, pois, para se afirmar que, mantendo-se incontornável a ética na produção científica como uma das dimensões essenciais do *ethos* institucional da Universidade, não é menos relevante a assunção pelas academias de uma política científica que traduza os valores essenciais do humanismo e da responsabilidade social a que estão vinculadas historicamente. Neste sentido se posiciona Trindade (2000, p.125) quando afirma:

“Torna-se, pois, imperioso introduzir a questão da ética, seja sob a forma de uma ética do pesquisador e da própria comunidade científica em todos os seus ramos a propósito da ciência, de sua utilização e de sua responsabilidade social”.

### **3. O global e o local na experiência curricular da Universidade de Cabo Verde**

Ao longo dos seus quase oito anos de funcionamento, como tem evoluído o processo de prescrição e operacionalização das opções curriculares na Universidade de Cabo Verde? Com base em fontes de dados empíricos, podemos resumir a experiência curricular desta novel instituição universitária, destacando três momentos: a situação prevalecente aquando da criação desta universidade pública, em Novembro de 2006, na sequência de quase três décadas de funcionamento de diversos e dispersos institutos do ensino superior público; o processo de desenvolvimento curricular desencadeado em 2007, com assessoria externa; a revisão curricular autóctone de 2013-2014.

#### **3.1. A situação prevalecente à data da criação da Uni-CV**

Tal como resulta de uma investigação exaustiva que levámos a efeito em 2010 e 2011 (Varela, 2011, p.320), apesar de os cursos ministrados pelas instituições públicas do ensino superior predecessoras da Uni-CV terem sido “de qualidade satisfatória” e concebidos “em função das necessidades imediatas de inserção de quadros qualificados na vida ativa, evidenciando, assim, a pertinência socioeconómica da formação”, uma característica marcante foi “a centralização, ao nível governamental, dos poderes de decisão em matéria do currículo, ao abranger não apenas a

faculdade de criação de cursos e de definição dos respetivos planos de estudos mas a própria aprovação ou homologação dos currículos ou programas curriculares”, facto que limitava fortemente a autonomia dessas instituições.

Constatava-se, por outro lado, que “a autonomia científica e pedagógica das instituições ao nível da gestão e da implementação dos currículos prescritos resultava seriamente limitada pela ausência de capacidades endógenas de produção científica, em particular, dos recursos bibliográficos”, os quais eram “importados do exterior, sobretudo de instituições universitárias portuguesas, de onde, por efeito de arrastamento, eram igualmente decalcados os programas de estudo e até mesmo os planos de estudo, sem quaisquer ou com raríssimas adaptações” (*Ibid.*, p. 320).

Vigorava uma “conceção do currículo numa perspetiva restrita, limitada aos planos de estudo e, por vezes, aos programas das disciplinas, e como uma questão técnica, entregue aos especialistas”, que escasseavam ou inexistiam nas referidas instituições, “facto que levava as instituições de ensino superior e os agentes docentes a conformarem-se com o que lhes restava, a saber: a transmissão e a avaliação do saber incorporado nos currícula” (*Ibid.*, 321).

A par da “predominância de cursos destinados à formação de professores” e “de cursos de bacharelato” no elenco das ofertas formativas, a oferta de cursos nas áreas das engenharias e tecnologias tinha “reduzida expressão” e havia uma “ausência quase absoluta de ofertas de cursos de formação pós-graduada” (Varela, 2011, p.321). Nestas condições, e tendo em conta as limitações então existentes em termos de qualificação dos docentes, dos quais 55% licenciados e apenas 7% doutores, no ano letivo 2007/2008 (Varela, 2011)), “a concentração quase absoluta das atividades académicas na função do ensino, com pouca expressão a nível da extensão e, sobretudo, da investigação, foi uma das características marcantes” das referidas instituições (*Ibid.*, p.321).

Em tal contexto, o referencial de conhecimento válido era, essencialmente, o produzido no contexto internacional, plasmado nos currículos e manuais importados, sobretudo, da antiga metrópole colonial.

### 3.2. A experiência curricular dos primeiros cinco anos

Em face do quadro anteriormente resumido, a Universidade de Cabo Verde encarou, desde logo, como um dos maiores desafios a conceção e a operacionalização de um desenvolvimento curricular consentâneo com a missão e os fins plasmados nos seus documentos fundacionais, máxime, nos Estatutos. Para o feito, e na falta de *curriculistas* e de especialistas disciplinares, recorreu à assessoria de docentes de universidades parceiras, na maioria portuguesas, mas também

brasileiras, os quais trabalharam, entretanto, em estreita colaboração com os docentes da Universidade (Varela, 2011).

Apesar das limitações decorrentes do facto de que tal assessoria não teve a continuidade prevista e necessária, o progresso registado nos anos subsequentes fica bem patente nos resultados de um inquérito realizado em 2011 junto dos docentes a tempo inteiro da Uni-CV.

Assim, se, anteriormente, os docentes se limitam a “implementar” as opções curriculares, em 2011, o grau de “envolvimento dos docentes na tomada de decisões sobre a conceção dos currículos dos cursos” em que lecionavam era considerado positivo por parte de 54% dos inquiridos (Varela, 2011, p. 409).

Por outro lado, e referindo-se ao questionamento acerca do modo como surgem ou resultam os planos curriculares dos cursos da Uni-CV, 58% dos docentes inquiridos consideravam que os planos curriculares resultavam “da adaptação dos planos curriculares de outros contextos”, enquanto 32% afirmavam que tais documentos resultavam “da transposição ou cópia dos planos curriculares de outros contextos” e apenas 8% consideravam que esses planos resultavam “de uma elaboração endógena ou autóctone” (Varela, 2011, p. 410).

É certo, porém, que, mesmo quando, por falta de quadros qualificados, a Uni-CV se viu na necessidade de recorrer a universidades parceiras para a assistir tecnicamente na conceção e implementação das atividades de desenvolvimento curricular dos cursos de graduação, o que aconteceu em 2007, tal assessoria pautou-se pelos “princípios, valores e opções constantes dos textos oficiais, designadamente nos Estatutos da universidade pública”, bem como em termos de referência definidos pela Reitoria da Universidade (Varela, 2011, p. 325), nos quais a orientação no sentido da tradução da realidade e das especificidades locais (nacionais) era claramente definida.

É assim que um dos ganhos da primeira experiência de conceção dos currículos dos cursos de licenciatura da Uni-CV foi “a definição de uma matriz identitária do diplomado pela Uni-CV sobre a qual se constroem as matrizes por área de formação e por curso” (Relatório da equipa de Alarcão & outras, 2007, p. 3). Efetivamente, as propostas de perfil global do diplomado e dos perfis de diplomado por áreas de conhecimento, resultantes de ateliês orientados por essa equipa de assessoria, foram contribuições relevantes para a elaboração ou reformulação dos planos curriculares dos cursos da universidade (Varela, 2011).

Entretanto, a preocupação no sentido de uma adequada combinação do universal e do local nos currículos da Uni-CV sempre esteve presente nos normativos e documentos oficiais. No supracitado inquérito aos docentes da Uni-CV (Varela, 2011, p. 404), apurou-se que “92% dos inquiridos consideraram que os currículos dos cursos estão de acordo com o estado do

conhecimento universal”, quer em termos de “consagração formal” quer em termos de “sua observância na prática, ainda que, neste último caso, seja menos elevada a incidência das respostas positivas (76% do total) ”.

Idêntica constatação resultou do estudo em apreço quando se tratou de compreender a “ligação entre o conhecimento universal e a realidade nacional”, tanto “em termos de consagração formal nos documentos”, como “de observância na prática, sendo, contudo, menos expressiva a percepção positiva no que concerne ao segundo aspeto”: em termos de consagração desta opção curricular nos documentos oficiais da Universidade, 81% tinham uma “apreciação globalmente positiva”, enquanto tal apreciação descia para 70% quando se tratava de considerar a “observância na prática” dessa correlação (Varela, *Ibid.* p. 405).

Ainda no que concerne à tradução do currículo da realidade nacional, o inquérito que vimos citando revela que 72% dos docentes faziam uma “apreciação favorável do grau de consagração nos documentos da Uni-CV da opção segundo a qual os currículos devem promover a identidade nacional e a diversidade cultural dos alunos”, enquanto a percepção dos mesmos sobre a observância prática de tal opção apresentava menor expressão, correspondendo a 67% dos respondentes (*Ibid.* p. 405)

### 3.3. A revisão curricular de 2013-2014

Tal como resulta de um recente “Relatório do processo de revisão curricular dos cursos de licenciatura” (Varela, 2014), assiste-se, atualmente, a um processo autóctone de deliberação curricular descentralizado, com a participação ativa dos docentes dos cursos e dos órgãos internos das unidades orgânicas na preparação das decisões curriculares (opções, normativos e planos curriculares), superando-se, deste modo, a etapa anterior, em que tais decisões resultavam de um processo mais centralizado e assessorado do exterior, em virtude da carência de quadros especializados na Universidade (Varela, 2011).

O processo de revisão curricular, que decorreu durante todo o ano de 2013 e parte do ano de 2014, culminando com a elaboração do regulamento da organização curricular e do sistema de créditos e dos novos planos curriculares dos cursos, entre outros documentos, traduziu a orientação no sentido da procura de “harmonização, convergência ou aproximação dos currículos dos cursos de graduação da Uni-CV com os parâmetros de organização curricular de parceiros internacionais, com vista a assegurar-se a comparabilidade e o reconhecimento dos diplomas, a mobilidade estudantil e do pessoal docente e a inserção da comunidade académica em redes internacionais de excelência do ensino superior” (Varela, 2014, pp. 3-4).

No entanto, essa perspectiva universalista da formação é assumida, nos normativos e nos planos curriculares, sem prejuízo do “realinhamento com os objetivos de desenvolvimento do país a longo e médio prazo”, expressos nos instrumentos de política do governo, bem como em estudos credíveis, nacionais e internacionais, sobre as novas orientações da formação superior”(Ibid., p.4).

Por outro lado, a correlação entre as componentes universal e nacional é assegurada nos novos planos curriculares sem prejuízo da “promoção da identidade universitária” e do “apoio ao desenvolvimento de identidades pessoais, académicas e profissionais” (Ibid., p.4), o que contribui para a perenização de lógicas idiossincráticas, democráticas e emancipadoras na tradução do desígnio nacional de desenvolvimento do país.

É assim, por exemplo, que “o aprimoramento dos currículos dos cursos de graduação” se traduziu numa forte aposta no desenvolvimento de competências linguísticas, com especial ênfase no Português (língua oficial), no Inglês e no Francês (Ibid. p.4), sendo as duas primeiras generalizadas a todos os cursos de licenciatura.

Com vista ao reforço da centralidade da investigação nas atividades académicas da Uni-CV, o processo de revisão curricular ficou particularmente marcado pela “generalização da unidade curricular de Metodologia de Investigação/Trabalho Científico” (Ibid., pp. 4-5), procurando-se, desta forma, otimizar a ligação entre o conhecimento científico universal e o conhecimento científico produzido pelos docentes e alunos sobre a realidade cabo-verdiana.

Enfim, esse processo introduziu opções e orientações que permitiram reforçar a “qualidade, relevância e pertinência dos cursos de graduação, com o aprimoramento das dimensões científica, pedagógica e de gestão, bem como das tecnologias e metodologias de suporte ao desenvolvimento das atividades académicas, tendo em vista uma cada vez maior adequação do perfil dos diplomados aos parâmetros universais de formação e às exigências da sua integração na vida ativa” (Ibid., p.10).

Permanece, contudo, em aberto, a necessidade de um adequado equacionamento do problema do conhecimento universal que, a par do local, deve ser promovido no currículo escolar. Assim, a análise dos novos planos curriculares dos cursos de graduação, adotados experimentalmente no ano letivo 2013/2014, permite constatar que a tradução do conhecimento universal tende a depender essencialmente do referencial de formação dos docentes, sendo tomadas como referências bibliográficas, na sua esmagadora maioria, obras de autores de universidades ocidentais, de entre as quais universidades portuguesas.

Acredita-se que, com o aumento do número de docentes doutorados nas diferentes áreas e em universidades de diferentes países e a elevação, cada vez maior, das competências dos



alunos e docentes em línguas estrangeiras, não só se alargará a incorporação do conhecimento universal nos currículos dos cursos da Uni-CV como esta estará em melhores condições de produzir e difundir o conhecimento científico da realidade nacional, contribuindo para promover as epistemologias do sul como parte integrante do património universal da ciência.

#### **4. Conclusão**

Sendo a globalização hegemónica um facto e uma tendência galopante na esfera educacional, em virtude de variadas e subtis formas de condicionamento das universidades (redução de financiamentos, imposição de condições de acesso a fundos de investigação, consagração de normativos de pendor produtivista e *eficientista*, adoção de standards de avaliação e de prestação de contas, etc.), os estados-nações, as universidades e os académicos podem e devem explorar margens de autonomia que lhes permitam a prescrição e ou a realização dos currículos de formação de forma inovadora, reflexiva, emancipadora, procurando conciliar o global, o nacional e o local numa perspetiva de complementaridade.

Ainda que a promoção do conhecimento universal nos currículos de formação seja um desafio atual e permanente, com que se confrontam todas as universidades, tal desafio apresenta-se, seguramente, com maior acuidade nas universidades dos países da periferia, em particular dos países ditos do sul, outrora colonizados, como é o caso da Uni-CV, em virtude de condicionalismos de vária ordem, não necessariamente coincidentes, que vão desde o alinhamento acrítico dos decisores curriculares com os interesses e opções de instâncias internacionais ao défice de especialização de dirigentes e docentes universitários, passando por outros constrangimentos, de entre os quais não é despidendo destacar-se a existência de fronteiras linguísticas, que se evidenciam como relevantes, sobretudo, em face da tendência para o condicionamento do conhecimento válido em função da língua em que é produzido.

#### **Referências bibliográficas**

APPLE, M. (1999). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.

BALL, S.J. (2009). Um diálogo sobre Justiça Social, Pesquisa e Política Educacional. Entrevista a MAINARDES, J. e MARCONDES, M., In. *Educação & Sociedade*, 30 (106), 303-318. Campinas: São Paulo. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>,

BEIGEL, F. (2013). Centros e periferias na circulação internacional do conhecimento. In. *Nueva Sociedad*, edição especial em português, setembro de 2013, pp. 168-180. [www.nuso.org](http://www.nuso.org)

ESTÊVÃO, C.V. (2012). *Políticos & valores em educação. Repensar a educação e a escola pública como direito*. V.N. Famalicão: Editora Húmus.

HALL, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A

HALL, S. (2003). *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IMAM, A. et MAMA, A. (1994). Limitation ou élargissement de la liberté académique: La responsabilité des universitaires. In DIOUF, M. et MAMDANI, M. (Orgs.). *Liberté académique en Afrique*. Dakar: Conseil pour le Développement de la Recherche en Sciences Sociales en Afrique (CODESRIA), BP 3304. Dakar, Senegal, pp. 82-123.

MAGALHÃES, A.M. (2004). *A identidade do ensino superior. Política, conhecimento e educação numa época de transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Distribuição: Dinalivro.

MOREIRA, A.F.B. (2009). Estudos do Currículo: avanços e desafios no processo de internacionalização. In *Cadernos de Pesquisa*, v.39, nº 137, pp. 367-381, Maio/Agosto/2009.

OLUKOSHI, A. and ZELEZA, P.T. (2004). The African university in the twenty-first century: Future challenges and a Research Agenda. In OLUKOSHI, Adebayo and ZELEZA, Paul. T (Orgs.). *African Universities in the twenty-first century*, p.p. 595-617. Dakar: Council of the Development of Social Research in Africa (CODESRIA), Avenue Cheikh Diop Angle Canal IV, BP 3304 Dakar, 18524, Senegal; Distributed elsewhere by African Books Collective, 27 Park End Street, Oxford, Ox1, 1HU UK

ONU (2010). Relatório sobre os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (edição portuguesa). Lisboa: IED – Instituto de Estudos para o Desenvolvimento \_Lisboa

PACHECO, J. & VIEIRA, A.P (2006). Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares. In MOREIRA, A.F. & PACHECO, J. (orgs.). *Globalização e Educação. Desafios para políticas e práticas*, pp. 87-126. Porto. Porto Editora

PACHECO, J. & PEREIRA, N. (2007). GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADE NO CONTEXTO DA ESCOLA E DO CURRÍCULO. In *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 131, maio/ago, pp 371-398

PINAR, W. (2006). *The Synoptic Text Today and Other Essays. Curriculum Development after Reconceptualization*. Switzerland: Peter Lang - International Academic Publishers

SANTOS, B. (2011). Épistémologies du Sud. In *Estudes rurales*, janvier-juin 2011, 187: 21-50)

SANTOS, B. (2008). A Universidade no século XXI: Para uma universidade democrática e emancipadora. In Almeida, N. e Santos, B. (2008). *A Universidade no século XXI, Para uma Universidade Nova*, pp. 15-78. Coimbra: Almedina.

SANTOS, B (2007). Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In *NOVOS ESTUDOS*, CEBRAP, 79, novembro 2007, pp. 71-94

- SANTOS, B. (2005). Os processos de globalização. In: *A globalização e as ciências sociais*. 3. ed. São Paulo, Editora Cortez, 2005, pp 25-103
- SANTOS, B. (1994). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento, 8ª edição, 2002.
- SILVA, T.T (2000). *Teorias do Currículo. Uma introdução*. Porto: Porto Editora.
- SPRING, J (2008). Research on Globalization and Education. In *Review of Educational Research*, June 2008, Vol. 78, No.2, pp. 330-363. <http://rer.aera.net>
- STEINER-KHAMSI, Gita (2012). Understanding policy borrowing and lending. Building comparative policy studies. In G. Steiner-Khamisi & F. Waldo (Eds.), *World yearbook of education 2012. Policy borrowing and lending in education* (pp. 5-17). London: Routledge.
- TEODORO, A. (2003). *Globalização e Educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. Porto: Edições Afrontamento.
- TRINDADE, H. (2000). Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. In *ESTUDOS AVANÇADOS* 14 (40), pp.122-133.
- TSUI, A. & TOLLEFSON, J. (Eds). (2007). *Language policy, culture and identity in Asian contexts*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum
- UNESCO (2011). *Crise Escondida: os Conflitos Armados e a Educação*. Relatório de Monitoramento Global de EPT (relatório conciso). Brasil: UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
- UNESCO (2010). *Relatório UNESCO sobre Ciência 2010. O atual status da ciência no mundo. Resumo Executivo*. Brasília: UNESCO
- YOUNG, M.F.D (2010). *Currículo e o conhecimento. Do socio-construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora
- VARELA, B. & PACHECO, J. (2013). Avaliação externa da qualidade da educação. Os casos de Cabo Verde e Portugal. In Ferreira, C. (org.). *Nas pegadas das reformas educativas. Conferências do I Colóquio Cabo-verdiano de Educação*. Praia: Edições Uni-CV, pp. 25-37.
- VARELA, B. (2013). *Tendências internacionais e política do ensino superior em Cabo Verde*. Praia: Portal do conhecimento de Cabo Verde
- VARELA, B. (2011). *Concepções, Práxis e Tendências de Desenvolvimento Curricular no Ensino Superior Público em Cabo Verde - Um estudo de caso sobre a Universidade de Cabo Verde*. Braga: Universidade do Minho.
- VARELA, O. (2009). *O repto da 'diversidade de conhecimentos' em Cabo Verde: do colonial/moderno ao moderno/pós-colonial*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. Disponível em: <http://www.portaldokonhecimento.gov.cv/handle/10961/3274>

### **Referências documentais:**

ALARCÃO, I., ROLDÃO, M.C. & CARDOSO, S. (2007). *Relatório da Equipa Técnica Curriculista – Missão realizada entre 24.10.07 e 9.11.07 em Cabo Verde*. Praia: Uni-CV  
UNI-CV (2014). *Relatório do processo de revisão curricular dos cursos de licenciatura*. Praia: Reitoria da Universidade de Cabo Verde

Deliberação nº 05/CONU/2013- Regulamento de organização curricular e do sistema de créditos nos cursos de graduação da Universidade de Cabo Verde

VARELA, B. (2014). *Relatório do processo de revisão curricular dos cursos de licenciatura*. Praia: Universidade de Cabo Verde.